

A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS (TBL) NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

*TASK-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF TEACHERS: A CASE STUDY
FROM THE SUPERVISED INTERNSHIP IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES*

Fábio Júlio Pereira Briks¹

Juliana Pedroso Bruns²

RESUMO: Este artigo analisa a aplicação da abordagem aprendizagem baseada em tarefas (TBL, do inglês *Task-Based Learning*) na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Tecnologias Educacionais da UNIFEBE. Com base em uma Unidade Didática composta por cinco tarefas, os estudantes desenvolveram, em trios (ou uma dupla), um projeto de intervenção para organizar sistematicamente todo o semestre da disciplina, incluindo as suas atuações nas escolas-campo. O projeto contemplava a fundamentação teórica, o planejamento das atividades, as datas para aulas simuladas, a regência, a entrega do trabalho final (coletânea dos materiais produzidos) e a realização do seminário. A adoção da TBL como eixo metodológico buscou tornar o estágio um espaço de prática formativa ativa, colaborativa e crítica, em consonância com as diretrizes nacionais para a formação docente. As tecnologias digitais foram utilizadas de forma transversal, tanto nas propostas para a escola quanto nas práticas da própria disciplina, favorecendo a coerência entre o que se vivenciava e o que se planejava. Os resultados demonstraram que os acadêmicos conseguiram elaborar projetos viáveis e teoricamente fundamentados, fortalecendo competências, como o planejamento didático, a integração crítica de tecnologias e a organização do trabalho docente. Conclui-se que a articulação entre TBL, tecnologias digitais e experiências reais de ensino contribui significativamente para a formação inicial de professores reflexivos, autônomos e comprometidos com a qualidade da educação.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em tarefas; estágio supervisionado; tecnologias digitais; formação docente; educação básica.

ABSTRACT: *This article analyzes the implementation of the Task-Based Learning (TBL) approach in the Course Estágio Supervisionado I, part of the undergraduate Educational Technologies program at Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), Brazil. Structured around a Didactic Unit composed of five tasks, students worked in trios (or pairs) to develop a single pedagogical project aimed at organizing the entire semester of the course, including their teaching activities in partner schools. The project included theoretical grounding, planning of activities, scheduling of simulated lessons, teaching practice, submission of a final portfolio (comprising all materials produced), and participation in a seminar. The adoption of TBL as the methodological framework aimed to transform the internship into a space of active, collaborative, and critical training, aligning with national guidelines for teacher education. We used Digital*

¹ Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: fabiojulio@unifebe.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br

technologies transversally — both in the students' proposals and in the instructional design of the course itself — ensuring coherence between what we taught and what we practiced. The results showed that students were able to develop theoretically grounded and feasible projects, strengthening competencies such as didactic planning, critical integration of technologies, and educational organization. We concluded that integrating TBL, digital technologies, and real-world teaching experiences significantly enhances the initial training of reflective, autonomous, and dedicated teachers

Keywords: *task-based learning; supervised internship; digital technologies; teacher education; primary education.*

1 INTRODUÇÃO

O estágio como práxis exige ser necessariamente construído como uma ação pedagógica cuja finalidade é promover a formação dos professores, seja a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, ou dos professores da Educação Básica, e, assim, contribuir para a aprendizagem dos alunos das escolas básicas. Por essa perspectiva, o estágio, por meio de práticas pedagógicas crítico-colaborativas, poderá contribuir para a transformação do agir em sala de aula, fomentando, inclusive, diferentes modos de agir e recriar situações no contexto escolar de Educação Básica.

Sob essa ótica, infere-se que o estágio supervisionado é formativo, já que possibilita ao futuro professor desenvolver a sua identidade docente, uma vez que é na formação inicial que ocorre o momento formal de consolidação dessa identidade, a qual se estende ao longo de todo o percurso profissional do professor (Garcia, 2010).

Vale destacar que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida” (Garcia, 2010, p. 19).

Dessa forma, com base na compreensão de que o estágio deve possibilitar a práxis docente (Pimenta; Lima, 2006), elucidamos que no curso de Tecnologias Educacionais do Centro Universitário de Brusque (UNIFE), a disciplina Estágio Supervisionado I foi estruturada a partir de uma proposta inovadora, a qual possibilitou a articulação da teoria apreendida nos diferentes componentes curriculares, culminando, posteriormente, na ação docente no campo de estágio.

Sob essa ótica, o Estágio Supervisionado do referido curso assume características particulares. Por se tratar de um curso que articula tecnologia e educação, o estágio não se restringe à observação da realidade escolar e à replicação de práticas pedagógicas. Ao contrário, estimula os acadêmicos a planejarem, executarem e avaliarem intervenções inovadoras, fundamentadas teoricamente e

mediadas por tecnologias digitais. Essa ênfase torna-se ainda mais relevante no cenário pós-pandêmico, no qual as competências digitais se consolidaram como dimensões fundamentais do trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua introdução, ressalta a importância das tecnologias digitais para o desenvolvimento pleno dos estudantes: “É fundamental garantir que todos os estudantes desenvolvam competências específicas para lidar com as tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, como condição para inserção ativa na sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 8).

Essa perspectiva demanda que os cursos de licenciatura formem professores não apenas capazes de utilizar ferramentas tecnológicas, mas que saibam integrá-las de modo intencional, ético e pedagógico às propostas de ensino. A disciplina Estágio Supervisionado I, ofertada no quinto semestre do curso, responde a essa demanda ao propor uma estrutura formativa baseada na elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção que organiza sistematicamente todo o semestre.

Diferentemente de propostas fragmentadas ou centradas em aulas expositivas, a organização da disciplina foi fundamentada na abordagem da aprendizagem baseada em tarefas (TBL, do inglês *Task-Based Learning*), que prevê a realização de tarefas autênticas, progressivas e interdependentes. Essa abordagem metodológica permitiu aos acadêmicos refletirem sobre o Ensino Fundamental, analisarem teorias da aprendizagem, estudarem tecnologias educacionais, diagnosticarem a escola-campo e, por fim, planejarem todas as etapas da atuação docente, desde as aulas simuladas até a apresentação do seminário final.

A construção do projeto único não se restringiu à elaboração de um documento pontual. Ao contrário, tratou-se de um plano articulador de toda a vivência no semestre: nele constavam a fundamentação teórica, os objetivos gerais e específicos, o cronograma detalhado de cada etapa — como confecção dos planos de aula, simulações, datas de regência, produção da coletânea final e organização do seminário —, além da metodologia e das referências. O projeto funcionou, portanto, como eixo integrador da disciplina, orientando todas as atividades e decisões pedagógicas ao longo dos encontros.

Ao promover uma proposta formativa desse tipo, a disciplina contrapõe-se ao modelo tradicional de estágio que, segundo Hernández (1998), muitas vezes se limita à reprodução de práticas escolares já consolidadas, sem espaço para experimentação, autoria ou problematização. A proposta aqui analisada assume o estágio como campo de investigação, criação e protagonismo docente, em consonância com as exigências de uma educação comprometida com a transformação social.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar essa experiência formativa a partir dos fundamentos teóricos que a sustentam, da organização metodológica empregada e dos resultados obtidos a partir da elaboração e aplicação do projeto de intervenção. Defende-se que a integração entre a aprendizagem baseada em tarefas, o uso significativo das tecnologias digitais e o planejamento pedagógico real representa um caminho promissor para a formação inicial de professores autônomos, criativos e comprometidos com a qualidade social da educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os principais fundamentos que sustentam a proposta didático-pedagógica da disciplina Estágio Supervisionado I. A organização está estruturada em cinco eixos articulados: (i) a aprendizagem baseada em tarefas como metodologia ativa; (ii) o papel das tecnologias digitais na formação docente; (iii) o conceito de Unidade Didática como estrutura organizadora do ensino; (iv) as competências profissionais exigidas dos futuros professores conforme as diretrizes nacionais; e (v) as contribuições da aprendizagem significativa e do ensino por projetos como elementos estruturantes do processo formativo

2.1 A APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A TBL é uma abordagem metodológica que organiza o processo de ensino e aprendizagem por meio da realização de tarefas autênticas, situadas e com objetivos definidos. Embora a sua origem esteja associada ao ensino de línguas estrangeiras (Willis, 1996; Ellis, 2003), a sua aplicação vem sendo ampliada para outros contextos educacionais, especialmente na educação superior e na formação de professores (Nunan, 2004).

A TBL estrutura-se em três momentos principais: *pre-task*, quando se apresenta o problema ou desafio; *task*, que envolve a realização da tarefa com base em dados e conhecimentos prévios; e *post-task*, em que se realiza uma análise crítica dos resultados, com possibilidade de revisão, argumentação e aperfeiçoamento da produção. Essa sequência não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também estimula a colaboração, a autoria e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

No caso da disciplina analisada, a abordagem baseada em tarefas permitiu que os acadêmicos se envolvessem ativamente na construção do conhecimento, planejando as suas ações com base em situações reais da escola, de forma progressiva, integrada e reflexiva.

2.2 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As tecnologias digitais assumem um papel estruturante na educação contemporânea, não apenas como ferramentas complementares, mas como linguagens, ambientes e recursos que transformam as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem, as formas de comunicação e os processos de construção do conhecimento. Para Kenski (2012), “as tecnologias digitais, ao ampliarem os modos de acesso à informação, impõem aos sujeitos novos modos de pensar, agir e aprender”. A sua integração ao cotidiano escolar exige professores capazes de selecionar, adaptar e utilizar esses recursos com intencionalidade pedagógica e criticidade.

Essas novas maneiras de compreender o ensino e a aprendizagem na educação contemporânea, de acordo com Valente (2005), passam pela utilização de metodologias ativas, relacionadas com práticas pedagógicas nas quais os estudantes se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, essas metodologias buscam criar situações de aprendizagem que incentivam os estudantes a agir, refletir sobre o que fazem, conceituar as suas ações e construir conhecimentos acerca dos conteúdos envolvidos nas atividades que realizam.

A disciplina Estágio Supervisionado I foi planejada para que os acadêmicos não apenas incluíssem tecnologias digitais nas suas intervenções nas escolas, mas também vivenciassem, ao longo do semestre, experiências de aprendizagem mediadas por recursos digitais. Plataformas de edição colaborativa, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de produção audiovisual e sistemas de organização de tarefas foram utilizados na própria disciplina, tornando o uso das tecnologias uma prática pedagógica incorporada à formação e não um conteúdo isolado.

O uso das tecnologias, nesse contexto, assume duas dimensões complementares: como meio para ampliar possibilidades didáticas e como objeto de reflexão crítica, considerando os seus impactos socioculturais, éticos e formativos.

2.3 UNIDADE DIDÁTICA COMO ESTRUTURA PEDAGÓGICA

A Unidade Didática (UD) é uma forma de organizar o ensino a partir de uma sequência lógica, progressiva e interligada de atividades que buscam desenvolver competências específicas em determinado período. Para Hurtado Albir (2015), a UD

é um instrumento que favorece o planejamento pedagógico, ao estruturar os conteúdos, os objetivos, os critérios de avaliação e as metodologias de forma integrada. No campo da educação básica, Damis (2006) e Carvalho (1962) defendem que a UD deve considerar as dimensões lógica, psicológica e contextual do ensino, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Na proposta analisada, a disciplina foi organizada como uma Unidade Didática composta por cinco tarefas interdependentes. Cada uma delas constituiu um passo no processo de construção do projeto de intervenção que organizaria todo o semestre letivo do estágio. Essa organização permitiu que os estudantes compreendessem a lógica interna do processo pedagógico e desenvolvessem gradualmente autonomia para planejar, fundamentar, executar e avaliar a sua própria prática.

2.4 UNIDADE DIDÁTICA COMO ESTRUTURA PEDAGÓGICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, orientam que a formação docente deve garantir o desenvolvimento de competências que articulem domínio de conteúdo, didática, gestão de sala de aula e compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes. O artigo 3.º da Resolução afirma:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica [...] têm por objetivo assegurar uma formação sólida, articulando teoria e prática, com base em princípios éticos, políticos e estéticos que sustentam a educação nacional. (Brasil, 2015, p. 2).

De forma alinhada, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 2019, determina que os professores devem ser capazes de planejar, implementar e avaliar propostas pedagógicas com base em evidências, integrando o uso crítico e criativo das tecnologias digitais.

A experiência descrita neste artigo demonstrou que a estruturação da disciplina em torno de um único projeto articulador do semestre contribuiu diretamente para o desenvolvimento de competências como:

- Planejamento didático de longo prazo;
- Tomada de decisões pedagógicas embasadas teoricamente;
- Articulação entre diferentes etapas formativas;
- Uso intencional de recursos tecnológicos;
- Trabalho em equipe, comunicação e colaboração.

2.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ENSINO POR PROJETOS

A estrutura da disciplina também dialoga com os princípios da aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1963). Segundo o autor, o aprendizado torna-se significativo quando o novo conhecimento é relacionado, de maneira não arbitrária, com aquilo que o aprendiz já sabe. No caso dos futuros professores, isso significa construir novos conhecimentos pedagógicos por meio da relação com a sua vivência escolar, a sua trajetória acadêmica e as demandas concretas da sala de aula.

Zabala e Arnau (2010) afirmam que o ensino por competências exige propostas de aprendizagem que sejam contextualizadas, complexas, abertas e integradoras. É nesse sentido que a metodologia da aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento de um projeto de intervenção assumem relevância, pois promovem um processo formativo ancorado na resolução de problemas, na pesquisa e na autoria docente.

Hernández (1998), ao defender os projetos de trabalho como estratégia para a transformação das práticas escolares, argumenta que os projetos criam situações de aprendizagem mais próximas da realidade e da complexidade da vida. A disciplina Estágio Supervisionado I, ao adotar essa lógica, contribuiu para que os acadêmicos deixassem de ser apenas aprendizes de técnicas pedagógicas e passassem a ser sujeitos do seu processo de formação, com voz, autoria e responsabilidade sobre o que planejam e realizam.

3 METODOLOGIA

Este estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, com elementos quantitativos complementares. A investigação foi conduzida com base na análise do processo formativo desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado I, ofertada no segundo semestre de 2024 para uma turma do quinto semestre do curso de Tecnologias Educacionais do Centro Universitário de Brusque (UNIFE). Participaram da disciplina 23 acadêmicos, organizados em sete trios e uma dupla, totalizando oito grupos de trabalho.

A disciplina foi ministrada de forma presencial, com encontros semanais de três horas e meia de duração. Os conteúdos foram organizados fundamentado na abordagem da TBL, estruturada como uma UD composta por cinco tarefas sequenciais e interdependentes. A metodologia adotada tinha como objetivo conduzir os acadêmicos à elaboração de um projeto único, responsável por organizar sistematicamente todo o semestre letivo da disciplina, desde a fundamentação teórica até a socialização final da experiência.

3.1 ESTRUTURA DAS TAREFAS

As tarefas propostas ao longo da disciplina foram:

- **Tarefa 1 – Produção de texto dissertativo sobre o Ensino Fundamental:** leitura de documentos oficiais e textos teóricos, seguida de produção escrita em que os acadêmicos refletiam sobre os desafios e especificidades do trabalho com crianças nos anos iniciais da escolarização.
- **Tarefa 2 – Estudo sobre ensino e aprendizagem:** leitura e análise comparativa de conceitos desenvolvidos por autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel e Zabala, com sistematização dos principais pressupostos teóricos de cada autor em um quadro comparativo.
- **Tarefa 3 – Levantamento e análise de tecnologias educacionais:** os acadêmicos realizaram uma pesquisa sobre recursos digitais aplicáveis à educação básica, categorizando-os por área de conhecimento, faixa etária e objetivo pedagógico.
- **Tarefa 4 – Elaboração do projeto de intervenção:** planejamento completo do semestre, incluindo: (i) tema e justificativa; (ii) objetivos gerais e específicos; (iii) fundamentação teórica; (iv) metodologia; (v) cronograma de todas as etapas do semestre (aulas simuladas, regência, trabalho final e seminário); e (vi) referências.
- **Tarefa de campo – Diagnóstico da escola-campo:** análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, observação das turmas e identificação de possibilidades de articulação com o projeto elaborado.

A sequência de tarefas foi concebida com intencionalidade pedagógica, de modo que cada etapa servisse como base para a construção da etapa seguinte, até a consolidação do projeto final.

3.2 USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA DISCIPLINA

Ao longo da disciplina, os estudantes utilizaram diferentes ferramentas digitais como parte integrante do processo formativo. Dentre os recursos empregados, destacam-se:

- **Google Docs** – para produção escrita colaborativa e acompanhamento em tempo real;
- **Google Drive** – para organização de materiais e compartilhamento de referências;
- **Canva** – para elaboração de apresentações visuais e planos de aula;

- **Formulários *on-line*** – para autoavaliação e avaliação entre pares;
- **Ambiente virtual institucional (AVA)** – para registro das atividades e comunicação com os professores.

Essas ferramentas foram utilizadas não apenas como suporte técnico, mas como recursos didáticos que os acadêmicos também poderiam aplicar nas futuras práticas escolares, promovendo uma coerência metodológica entre o que vivenciavam como estudantes e o que propunham como futuros professores.

3.3 AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

O projeto final foi avaliado com base nos seguintes critérios:

- Coerência entre objetivos, fundamentação e metodologia;
- Clareza na organização do cronograma e nas etapas do plano de ação;
- Qualidade da redação e domínio da norma culta;
- Uso adequado de referências teóricas e formatação conforme ABNT;
- Integração efetiva de tecnologias digitais ao planejamento;
- Viabilidade da proposta no contexto escolar.

Cada grupo recebeu uma nota de 0 a 10, atribuída após correção conjunta dos docentes da disciplina. Posteriormente, os dados quantitativos foram organizados em planilha para cálculo da média e do desvio padrão, com o intuito de verificar a homogeneidade no desempenho dos grupos.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados nesta pesquisa provêm dos projetos elaborados pelos acadêmicos, dos registros das tarefas intermediárias e das notas atribuídas aos trabalhos finais. A abordagem qualitativa foi adotada para identificar padrões, dificuldades recorrentes, estratégias desenvolvidas pelos grupos e coerência na aplicação dos conceitos teóricos ao planejamento.

Complementarmente, foram utilizados procedimentos estatísticos simples (média e desvio padrão) com o intuito de quantificar a distribuição das notas e observar a consistência geral dos desempenhos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos projetos finais e das tarefas intermediárias revelou que a maioria dos acadêmicos conseguiu integrar, de forma coerente, os elementos teóricos, metodológicos e práticos previstos na proposta da disciplina. As notas atribuídas aos oito grupos indicaram uma média geral de 7,83, com desvio padrão⁵ de 0,37, evidenciando baixa dispersão entre os resultados e um desempenho relativamente homogêneo entre os participantes.

Os projetos apresentaram estrutura clara, com objetivos bem definidos, fundamentação teórica consistente e cronogramas viáveis. Em geral, os acadêmicos demonstraram compreensão da lógica do planejamento de médio prazo e conseguiram propor intervenções adequadas ao contexto das escolas-campo. Além disso, os planos continham sugestões criativas de uso de tecnologias digitais nas atividades didáticas, de forma coerente com a proposta do curso.

A realização das tarefas em sequência – da análise teórica à atuação prática – contribuiu para o desenvolvimento de competências que dificilmente seriam consolidadas em propostas desarticuladas. Observou-se, ainda, que o fato de os acadêmicos saberem que o projeto serviria de guia para o semestre inteiro favoreceu o comprometimento, a organização e a reflexão crítica durante o processo.

4.1 EXEMPLOS DE PROJETOS DESENVOLVIDOS

A seguir, destacam-se seis exemplos de projetos elaborados pelos grupos, evidenciando a diversidade de temas, metodologias e recursos tecnológicos integrados às propostas:

- **Grupo 1 – Aplicativo de alfabetização interativa:** sequência de atividades com o app “Ler e Contar”, direcionada a alunos do 1.º ano, com foco no reconhecimento de sílabas e palavras. Avaliação por meio de portfólios e observação direta.
- **Grupo 2 – Jogo de tabuleiro digital sobre geografia local:** criação de um jogo interativo sobre o município, explorando mapas, pontos turísticos e dados históricos, com o uso da ferramenta Wordwall.
- **Grupo 3 – Quiz ambiental com Kahoot:** sequência didática sobre reciclagem e consumo consciente para alunos do 3.º ano, encerrando com um quiz digital e exposição de cartazes.

⁵ O desvio padrão é uma medida estatística que expressa o grau de dispersão dos dados em relação à média. Um valor baixo, como neste caso, indica que as notas ficaram próximas entre si.

- **Grupo 4 – Podcast sobre alimentação saudável:** alunos do 2.º ano gravaram áudios com dicas nutricionais. Os arquivos foram enviados às famílias via WhatsApp da escola, promovendo integração entre escola e comunidade.
- **Grupo 5 – Vídeos tutoriais de matemática:** produção de vídeos curtos explicativos com QR Codes colados nos cadernos dos alunos, abordando operações básicas de adição e subtração.
- **Grupo 6 – Histórias em quadrinhos no Canva:** estudantes do 4.º ano criaram HQs digitais com base em temas estudados. O objetivo foi integrar linguagem verbal e visual, incentivando a autoria dos alunos.

Esses projetos demonstram a capacidade de os acadêmicos integrar diferentes linguagens, tecnologias e metodologias ao planejamento didático, com intencionalidade pedagógica e respeito ao contexto das turmas.

4.2 DIFICULDADES OBSERVADAS DURANTE O PROCESSO

Apesar dos resultados positivos, algumas dificuldades foram identificadas ao longo do processo formativo. A primeira delas refere-se à definição de objetivos específicos nos projetos. Muitos grupos apresentaram inicialmente objetivos genéricos, como “melhorar a aprendizagem dos alunos”, sem indicar com precisão o conteúdo, o método ou o resultado esperado. Esse aspecto foi corrigido com mediação docente e revisão entre pares.

Outra dificuldade frequente foi a fragilidade argumentativa na fundamentação teórica. Em diversos momentos, os textos careciam de articulação entre autores, conceitos e a proposta pedagógica. Essa limitação, recorrente na formação inicial, evidencia a necessidade de trabalhar continuamente a leitura crítica e a escrita acadêmica nos cursos de licenciatura.

Também se observou que alguns grupos superestimaram a viabilidade de certas atividades tecnológicas, propondo o uso de recursos digitais indisponíveis ou pouco acessíveis na escola-campo. Isso gerou replanejamentos e adaptações, que foram bem conduzidos, mas revelaram a importância de um diagnóstico mais aprofundado do contexto escolar.

Por fim, a gestão do tempo e a divisão de tarefas entre os membros do grupo também representaram desafios para alguns estudantes. A necessidade de conciliar produção teórica, organização prática e comunicação entre pares exigiu maturidade, autonomia e cooperação – competências ainda em processo de consolidação na formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa analisada neste artigo evidenciou o potencial da abordagem da TBL como eixo estruturante da disciplina Estágio Supervisionado I no curso de Tecnologias Educacionais da UNIFE. A organização da disciplina em torno de um único projeto articulador, desenvolvido ao longo de cinco tarefas interdependentes, possibilitou que os acadêmicos vivenciassem um processo de formação coerente, progressivo e contextualizado.

Os resultados obtidos, tanto quantitativos quanto qualitativos, demonstram que os estudantes foram capazes de elaborar projetos didáticos fundamentados, organizados e viáveis, articulando teorias da aprendizagem, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas ajustadas ao contexto das escolas-campo. A proposta contribuiu para o fortalecimento de competências como o planejamento didático, a escrita acadêmica, o trabalho colaborativo e o uso intencional de tecnologias digitais.

Ao assumir o projeto como eixo organizador do semestre, a disciplina proporcionou um modelo formativo mais próximo do que se espera da prática docente: um trabalho que demanda pesquisa, adaptação, fundamentação e compromisso com o processo de aprendizagem. Ao longo do semestre, os acadêmicos deixaram de ser apenas executores de tarefas e passaram a ser autores de um planejamento global, o que gerou envolvimento mais profundo e desenvolvimento da autonomia profissional.

Embora tenha havido dificuldades – especialmente relacionadas à precisão na escrita de objetivos e à fundamentação teórica – tais desafios são esperados na formação inicial e indicam aspectos que devem ser continuamente trabalhados ao longo do curso.

5.1 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência relatada aponta para algumas implicações importantes no campo da formação de professores. Primeiramente, evidencia-se a necessidade de que o estágio supervisionado seja compreendido não apenas como espaço de prática, mas como espaço de autoria e reflexão docente. A elaboração de um projeto articulador do semestre favorece a visão do professor como sujeito que planeja com base em dados, contextos e princípios pedagógicos, e não como mero executor de planos alheios.

Em segundo lugar, a integração efetiva das tecnologias digitais, tanto na vivência da disciplina quanto nas propostas para as escolas, mostra que é possível construir experiências formativas coerentes com a realidade escolar contemporânea. Não se trata de “ensinar tecnologia”, mas de formar sujeitos capazes de pensar e usar a tecnologia a serviço da aprendizagem.

Além disso, ao organizar a formação a partir da resolução de problemas reais e da elaboração de propostas completas de intervenção, a disciplina contribuiu para consolidar uma identidade docente crítica, colaborativa e criativa. Isso está em sintonia com as diretrizes da BNC-Formação (2019) e com as expectativas sociais contemporâneas em relação à atuação do professor.

Finalmente, a experiência também suscita reflexões institucionais: como ampliar esse modelo para outras disciplinas de estágio? Como transformá-lo em política de formação institucional, e não apenas em uma boa prática isolada? Tais questões permanecem em aberto, mas o caminho trilhado neste semestre aponta que mudanças metodológicas e curriculares são possíveis, desde que haja intencionalidade, acompanhamento e abertura à inovação.

6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS COMPLEMENTARES

A estruturação da disciplina Estágio Supervisionado I por meio da TBL revelou-se metodologicamente consistente com os princípios do curso de Tecnologias Educacionais e com os desafios contemporâneos da formação docente. Ao adotar uma Unidade Didática composta por tarefas interdependentes, a proposta rompeu com a lógica fragmentada de conteúdos e proporcionou aos acadêmicos um percurso formativo coerente, no qual cada atividade se conectava a um objetivo maior: a elaboração de um projeto completo e aplicável de organização do semestre.

Do ponto de vista da mediação docente, o uso da TBL exigiu uma postura ativa por parte dos professores da disciplina, que precisaram atuar como orientadores, avaliadores e provocadores permanentes da reflexão dos estudantes. O acompanhamento contínuo de cada tarefa, o fornecimento de devolutivas individualizadas e a mediação de conflitos entre teoria e prática demandaram tempo, escuta atenta e capacidade de adaptação ao ritmo dos grupos.

Outro aspecto metodológico relevante foi a coerência entre o que se ensinava e o que se vivenciava. Os mesmos princípios defendidos nas aulas — planejamento articulado, uso pedagógico de tecnologias, foco no processo e não apenas no produto — estavam presentes na própria estrutura da disciplina. Essa coerência favoreceu a internalização dos conceitos e ampliou o engajamento dos acadêmicos, que perceberam sentido naquilo que estavam aprendendo.

Cabe destacar, ainda, que a adoção de uma metodologia como a TBL, associada à produção de um projeto integrador, não implica ausência de rigor. Ao contrário, exige planejamento minucioso, clareza de objetivos e acompanhamento

pedagógico sistemático. A liberdade de criação oferecida aos estudantes vem acompanhada da responsabilidade de fundamentar escolhas, justificar decisões e articular teoria e prática com coerência.

Por fim, a experiência vivenciada aponta para a importância de pensar o estágio supervisionado não apenas como etapa final do curso, mas como espaço privilegiado de experimentação, autoria e desenvolvimento profissional. Com ajustes e acompanhamentos adequados, a metodologia adotada pode ser replicada em outras disciplinas e contextos formativos, contribuindo para uma formação mais integrada, crítica e responsiva às demandas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como *práxis*, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096/931>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ALBIR, Amparo Hurtado. **A aquisição de competências em tradução**: ensino e avaliação. São Paulo: Parábola, 2015.
- AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRIKS, Fábio Júlio Pereira. **Formação de Tradutores**: uma perspectiva para o ensino de inglês no contexto universitário. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.
- CARVALHO, José de Souza. **Planejamento escolar**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 1962.
- DAMIS, Odete Maria. **Unidades didáticas**: reflexões sobre a organização do ensino-aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2006.
- ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11- 49, ago./dez, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2007.
- NUNAN, David. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/articloe/view/10542/7012>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VALENTE, José Armando. Tecnologia educacional: uma ferramenta de apoio à aprendizagem. *In*: VALENTE, José Armando (org.). **Ensino e novas tecnologias**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2005. p. 15-30.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.